

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ  
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИКОНА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
(НА МАТЕРИАЛЕ СТИЛИСТИЧЕСКИ ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКИ)**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование  
профиль Начальное образование  
заочной формы обучения, группы 02021360  
Шиковой Алины Николаевны

Научный руководитель  
к.филол.н., доц.  
Дёмичева В.В.

**БЕЛГОРОД 2018**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Лингвистические основы совершенствования лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики).....</b>	<b>7</b>
1.1. Понятие о стилистической окраске языковых единиц.....	7
1.2. Виды стилистической окраски лексики.....	9
<b>Глава 2. Методические основы совершенствования лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики).....</b>	<b>19</b>
2.1. Лексикон младшего школьника и пути его формирования.....	19
2.2. Стилистически окрашенная лексика в лексиконе младшего школьника (ход и результаты эксперимента).....	31
<b>Заключение.....</b>	<b>51</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>54</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Языковое образование представляет собой целенаправленный процесс развития у школьников способности и готовности к полноценной речевой деятельности. Важнейшим компонентом этого процесса является совершенствование лексикона учащихся, то есть системы знаний о словах, их значениях и правилах употребления в речи. Лексикон ребенка, его формирование – предмет исследования онтолингвистики, психоллингвистики, психологии, методики русского языка.

В силу особенностей лексического уровня языка и его отражения в языковом сознании человека процесс совершенствования лексикона детей является менее управляемым по сравнению с обучением другим аспектам языка.

Основная единица лексикона – это слово. Слово играет особую роль в процессе обучения языку как средству общения как основная единица языка, как строевая единица предложения и высказывания. Усвоение новых слов в детском возрасте происходит по различным моделям. В процессе развития текстовой деятельности большая роль принадлежит школе, которая формирует навыки культуры речи, стратегии речевого поведения, определяет словарный запас школьников. Лексика человека определяет показатель его интеллектуальности и духовного развития.

Словарный запас младших школьников продолжает оставаться ограниченным, в частности, в отношении стилистически окрашенной лексики. Выделение этих слов в особую группу в процессе обучения обусловлено рядом причин лингвистического, методического, дидактического и психологического характера.

В своей коммуникативной функции язык служит не только для выражения мыслей людей, но и для выражения их чувств, переживаний; слова нашего языка могут не только назвать какие-либо явления действительности, но и выражать субъективное (положительное или отрицательное) отношение говорящего к тем или иным явлениям. Наличие в русском языке значительного количества эмоционально-экспрессивных слов, слов с эмоциональным, оценочным,

экспрессивным компонентом в семантике требует, что в процессе обучения родному языку учащиеся освоили этот лексический пласт и научились использовать в своей речи такие слова и выражения.

Как отмечают исследователи детской речи (С.Н. Цейтлин, М.А. Портнягина и др.), школьники очень редко используют стилистически окрашенную лексику в своей речи, не умеют выразить свое собственное отношение к описываемому, свою оценку предмета, лица, действия, о которых они говорят. Именно эмоционально-экспрессивная лексика позволяет ярче, образнее выразить чувства, настроение, отношение к тому, о чем говорится. Специальное изучение этого пласта лексики на уроках русского языка будет способствовать совершенствованию речи учащихся, пополнению их словаря стилистически окрашенной лексикой, повышению языковой культуры, а следовательно, и общей культуры учащихся.

В процессе анализа лингвометодической литературы нами было выявлено объективно существующее **противоречие**, заключающееся в следующем. В процессе словарной работы, направленной на обогащение словарного запаса учащихся, необходимо уделять специальное внимание стилистически окрашенной лексике. Однако до настоящего времени нет специальных пособий, дидактического материала, позволяющего на практике организовать на уроках русского языка в начальной школе словарно-семантическую работу по совершенствованию лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики).

**Актуальность** темы исследования обусловлена:

- необходимостью проведения специальной работы по совершенствованию лексикона учащихся;
- отсутствием до настоящего времени специальных пособий, дидактического материала, дающего учителю возможность расширять словарь учащихся стилистически окрашенной лексикой.

**Объект исследования** – процесс совершенствования лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики). **Предмет ис-**

**следования** – содержание работы по совершенствованию лексикона учащихся (на материале стилистически окрашенной лексики).

**Проблема исследования:** каковы возможности уроков русского языка в совершенствовании лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики). Решение данной проблемы составляет **цель** нашего **исследования**.

В начале нашего исследования мы выдвинули **гипотезу**, что работа по совершенствованию лексикона младших школьников на материале стилистически окрашенной лексики будет проходить эффективно, если:

- словарная работа будет осуществляться различными методами и приемами, способствующими обогащению словаря младших школьников;
- обучение использованию стилистически окрашенной лексикой будет проходить на основе специально разработанных упражнений, проводимых в определенной последовательности.

Выдвинутая цель и гипотеза предопределили следующие конкретные **задачи исследования**:

- изучить лингвистическую и методическую литературу по теме исследования;
- разработать систему упражнений, направленных на обогащение речи учащихся начальной школы стилистически окрашенной лексикой;
- экспериментальным путем доказать справедливость выдвинутой гипотезы.

Выбор **методов исследования** определялся характером решаемых задач: теоретический анализ лингвистической и методической литературы по избранной теме; тестирование учащихся; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

**Методологической базой** исследования являются труды ученых-лингвистов, в которых представлена характеристика эмоционально-экспрессивной лексики (М.И. Фомина, Н.А. Лукьянова З.Д. Попова, И.А. Стернин, Т.Н. Щербакова, В.Н. Цоллер и др.), современные положения методики развития речи учащихся, разработанные в трудах психологов и методистов

(М.Р. Львов, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская и др.), работы методистов, в которых рассматриваются проблемы совершенствования учащихся (С.В. Плотникова, М.А. Портнягина, Г.В. Бобровская, О.Н. Левушкина и др.).

**Практическая значимость** исследования заключается в отборе дидактического материала (стилистически окрашенная лексика) и разработке наиболее эффективных форм и методов работы с ним.

Исследование проводилось на базе **3-го класса** МОУ «Шелаевская СОШ» Валуйского р-на Белгородской области.

Цели и задачи исследования определили **структуру работы**. Выпускная квалификационная работа состоит из Введения, двух глав, Заключения и Библиографического списка.

Во **Введении** обосновывается актуальность исследования, формулируется научный аппарат (цели, задачи, методы исследования и т.п.).

В **первой главе** «Лингвистические основы совершенствования лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики) рассмотрены основные лингвистические понятия, являющиеся теоретической основой исследования: понятие о стилистической окраске языковых единиц, способах создания стилистической маркированности языковых единиц, видах стилистической окраски.

Во **второй главе** «Методические основы совершенствования лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики)» представлена характеристика лексикона младшего школьника и путей его формирования, дан обзор методической литературы по проблеме исследования и описывается содержание опытно-экспериментальной работы, направленной на обогащение словарного запаса младших стилистически окрашенной лексикой.

В **Заключении** обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие гипотезу, намечены перспективы исследования.

# **Глава 1. Лингвистические основы совершенствования лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики)**

## **1.1. Понятие о стилистической окраске языковых единиц**

В основе работы по совершенствованию лексикона учащихся лежат данные лингвистической науки, поэтому в настоящей главе нами рассматриваются основные понятия лингвистики, которые будут теоретической основой работы по совершенствованию лексикона младших школьников: стилистическая окраска слова, виды стилистической окраски, эмоционально-экспрессивно-оценочная лексика, средства создания стилистической окрашенности слов и т.п.

Работа по совершенствованию лексикона младших школьников на материале стилистически окрашенной лексики до настоящего времени не получила достаточного лингвистического и методического обоснования. Между тем, в словарном составе русского литературного языка насчитывается значительное количество стилистически окрашенных языковых единиц. Так, по подсчетам Ю.П. Плотниковой, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова из 53 тысяч слов 7152 слова являются стилистически маркированными, из них существительных – 2503, прилагательных – 2097, глаголов – 2552. В целом стилистически окрашенные слова составляют примерно одну седьмую часть словаря С.И. Ожегова (Плотникова, 1984, 33).

Задача учителя – показать учащимся, что стилистическая маркированность, эмоциональность, экспрессивность, оценочность в речи проявляются с помощью лексических средств. Специальное изучение этого пласта лексики на уроках русского языка в начальной школе будет способствовать совершенствованию речи учащихся, пополнению их словаря оценочной лексикой, повышению языковой культуры.

Проблема совершенствования лексикона младших школьников на материале стилистически окрашенной лексики в школьном курсе русского языка определяется состоянием изученности данного языкового явления в лингвистике. В связи с этим целесообразно рассмотреть вопрос о том, в какой мере линг-

вистические исследования могут служить теоретической основой работы по совершенствованию лексики учащихся начальной школы.

В современном русском языке основному пласту лексики, употребляемой в любой сфере общения (научной, официальной, бытовой) и выполняющей при этом, как правило, номинативную функцию (лексике нейтральной), противопоставлен довольно значительный пласт слов, употребление которых стилистически ограничено. Такие слова называются стилистически окрашенными (маркированными). Основное предметно-понятийное значение данных слов осложнено различного рода дополнительными компонентами: эмоционально-экспрессивно-оценочными, функционально-стилистическими, которые ограничивают возможности их употребления определенными сферами и условиями общения: *баба* (о мужчине, разг., неодобр), *уведомить* (офиц.), *получка* (разг. ). Эти дополнительные компоненты называются стилистической окраской слова.

«Стилистическая окраска языковой единицы – дополнительные к выражению основного значения экспрессивные или функциональные компоненты, ограничивающие возможность ее употребления определенными сферами и условиями общения» (Демидова, 2007, 176). Таким образом, при стилистической оценке лексики русского языка важными являются два критерия:

- 1) принадлежность слова к одному из функциональных стилей русского языка или ее отсутствие;
- 2) эмоционально-оценочная окраска слова, его экспрессивные возможности.

Стилистическая окрашенность слов создается с помощью различных языковых средств. Она может входить в состав лексического значения слова, являясь одним из компонентов его смысловой структуры: *брюзга* (разг., неодобр.) «постоянно недовольный, надоедливо-ворчливый человек», *галиматья* (разг.) «бессмыслица, чепуха»).

Развитию различного рода коннотативных оттенков в словах может способствовать их метафоризация. Так, стилистически нейтральные слова, употребленные в переносном значении, становятся стилистически окрашенными:

*скулить* – перен. «докучать жалобами, плакаться на что-либо» (разг., неодобр.);  
*слизняк* – перен. «о безвольном, ничтожном человеке» (разг., презрит.).

Стилистическая окрашенность слов может достигаться за счет аффиксации: *бородица, старушенция, носик, дяляга*.

Окончательно стилистическую окраску определяет контекст. В контексте слова стилистически нейтральные способны расширить объем своего лексического значения, получить дополнительные эмоционально-экспрессивные оттенки.

Стилистическая окрашенность лексических единиц осознается прежде всего на фоне их противопоставления лексике стилистически нейтральной: *есть* (нейтр.) – *вкушать* (высок.) – *уплетать* (разг.).

В толковых нормативных словарях на стилистическую окрашенность лексики указывают соответствующие стилистические пометы. Они облегчают выбор нужного слова, указывая за каким функциональным стилем оно закреплено: книж., публ., офиц., спец, разг., прост. и др.

Эмоционально-экспрессивная окраска слова находит свое отражение в пометах: шутл., иронич., фамил., неодобр., пренебр., презрит., ласк., увелич. и др.

Таким образом, стилистическая окрашенность слов создается с помощью различных языковых средств: она может входить в состав лексического значения слова и являться одним из компонентов его смысловой структуры; стилистическая маркированность может быть обусловлена наличием метафорического значения, может достигаться за счет аффиксации.

## **1.2. Виды стилистической окраски лексики**

В современных лингвистических исследованиях выделяют два вида стилистической окраски языковых единиц: окраска эмоционально-экспрессивно-оценочная и функционально-стилистическая. Наиболее наглядно эти два вида стилистической окраски проявляют себя на лексическом уровне.

«Эмоционально-экспрессивно-оценочная окраска – один из видов стилистической окраски языковой единицы (слова), включающий в свой состав компоненты оценки, эмоции и интенсивности (экспрессивности) проявления признаки: *говорить* (нейтр.) – *мямлит* (разг., неодобр) «говорить медленно, вяло, невнятно» (Демидова, 2007, 176).

Слова, содержащие эмоционально-экспрессивно-оценочную окраску, обладают более сложной смысловой структурой, так как в их значении, помимо основного предметно-понятийного компонента, содержатся дополнительные коннотативные компоненты. Как отмечают исследователи, «значительное количество слов в русском языке не просто называют предметы, явления, действия, но и сообщают им добавочную оценку, то есть обладают дополнительной коннотацией, или эмоционально-экспрессивной окраской. Коннотации – это дополнительные значения, заключающие в себе содержательные и/или стилистические (эмоциональные, оценочные и экспрессивные) компоненты значения слова, общепринятые в русском языке» (Современный русский язык, 2016, 200).

Элементами коннотативности является оценочность, эмоциональность и экспрессия.

Оценочность – это компонент коннотативного содержания, передающий рациональное отношение говорящего. «Оценочная сема содержит положительную или отрицательную оценку денотата» (Попов, 1984, 57).

Эмоциональность, или эмотивность – это компонент коннотативного содержания, передающий конкретное чувство, вызванное у говорящего денотатом» (Попова 1984: 57). Как отмечают исследователи, «человек не безразлично отражает мир, а квалифицирует все явления с позиции их полезности/бесполезности, вреда для себя и своего состояния, жизни, всех видов деятельности, то есть переживает их: это необходимо для ориентации в мире. Психологическая реальность выступает одним из видов реальности, отражаемой в семантическом пространстве языка. То, что квалифицируется говорящим как приятное/неприятное, отталкивающее, вызывающее теплые, радостные или

умиротворенно-спокойные чувства, а также тяжелые, мрачные и другие, проецируются в лексическую семантику в виде эмотивного компонента значения» (Сулименко, 2008, 216).

Эмотивная лексика, то есть содержащая эмотивный компонент значения, исследовалась в работах Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Л.Г. Бабенко, В.Н. Телия, Н.А. Лукьяновой, В.К. Харченко, Т.А. Трипольской и др. Исследователями выделены классы эмотивной лексики, свойственные русскому языку. По наблюдениям Л.Г. Бабенко, «особо значимы для русского человека и занимают вершину иерархии семантические противопоставления любовь – неприязнь, радость – горе, которые можно рассматривать как компонент в оппозиции счастье (любовь, радость) – несчастье (горе, неприязнь). Лексика, отражающая эти эмоции, составляет 27 % от всей категориально-эмотивной лексики русского языка» (Бабенко, 1990, 12).

Оценочность и эмоциональность тесно связаны между собой. И эмоциональная, и оценочная коннотация связаны с выражением отношения к действительности чувств, волевых побуждений, чувственных или интеллектуальных сравнений: *домишко, кляча, стилига, прехорошенький*. Оценочность выражает мнение о ценности, значении чего-либо (хорошее/ плохое); эмоциональность представляет позитив и негатив конкретного чувства. Оценочность и эмоциональность – это не противопоставленные компоненты значения слова: эмоции раскрывают «конкретику» оценки. Положительная оценка передается через положительную эмоцию: ласку, похвалу, восторг, одобрение и т.п. Отрицательная оценка связана с отрицательными эмоциями: осуждением, неприятием, неодобрением, презрением, иронией и т.п. Например: *домишко* (уменьш.-унич.), *дочурка* (уменьш.-ласк.), *кляча* (пренеб.).

Эмотивный компонент значения в сочетании с оценочным отмечается словарными пометами типа: ласк. (*мамочка, голубчик*), одобрит. (*симпатия, добряк*), насмешл. (*чучело, тюлень*), презрит. (*клянчить, стукач, прощельга*), иронич. (*умник, мудрец* (о глупце), *удружить*).

Тесная связь оценочного и эмоционального компонента значения дает

повод некоторым лингвистам для объединения этих компонентов в один, который Н.А. Лукьянова называет эмоциональной оценкой. «Оценочность, - пишет она, представленная как соотношенность слова с оценкой, и эмоциональность, связанная с эмоциями, чувствами человека, не составляют разных компонентов значения. Они едины» (Лукьянова, 1986, 11-12).

В то же время следует заметить, что понятия эмоциональности и оценочности не тождественны, хотя и тесно связаны. Некоторые эмоциональные слова, например, междометия, не содержат оценки. В то же время есть слова, в которых оценка составляет суть их смысловой структуры, но они не относятся к эмоциональной лексике: *хороший, плохой, радость, любить, страдать* и т.п. Однако чаще всего эмоциональность и оценочность представлены в семантике слова одновременно, и лексику, в семантике которой содержатся оба эти компонента, называют эмоционально-оценочной. Особенностью эмоционально-оценочной лексики является то, что эмоциональная окраска «накладывается» на лексическое значение слова, но не сводится к нему: денотативное значение слова осложняется коннотативным.

Принято выделять три группы эмоционально-оценочной лексики.

1. Слова с ярким эмоционально-оценочным значением, содержащие оценку фактов, явлений, признаков, дающие однозначную характеристику людей: *восхитительный, непревзойденный, безответственный, брюзга, двурушник, подхалим, пустозвон, разгильдяй* и др. Такие слова, как правило, однозначны, выразительная эмоциональность препятствует развитию у них переносных значений.
2. Многозначные слова, нейтральные в основном значении, получающие эмоционально-оценочную коннотацию при переносном употреблении. Так, о человеке определенного характера можно сказать: *шляпа, тряпка, тюфяк, змея, слон, орел, ворона, петух*. В переносном значении используются и глаголы: *пилить, шипеть, копать, зевать* и др.
3. Слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувств: *сыночек, дочурка, бабуля, солнышко, аккуратненько* – положительные

эмоции; *бородище, детина, казенщина* – отрицательные эмоции. Их оценочные значения обусловлены не номинативными свойствами, а словообразованием, так как эмоциональность и оценочность подобным словам придают аффиксы.

Эмоциональную оценку принято связывать с экспрессивностью, которая принадлежит к числу наиболее спорных лингвистических категорий. Экспрессивность значит выразительность, сила проявлений чувств и переживаний. Обычно в лингвистике экспрессивностью называется «количественная характеристика обозначаемого словом явления, то есть отражение меры явления» (Современный русский язык, 2016, 61). Иначе говоря, под экспрессивным компонентом значения понимается компонент, выражающий усиление признака, названного словом, *например, скупердяй* = скупой + усиление. «Компонент экспрессивности «очень» реализует интенсивность оценки и может быть включен в дефиницию слова» (там же, 61).

В русском языке немало слов, у которых к их номинативному значению добавляется элемент экспрессии. Например, вместо слова *хороший*, приходя в восторг от чего-либо, мы говорим *прекрасный, восхитительный, чудесный*. Во всех этих случаях семантическая структура слова осложняется коннотативностью.

Следует отметить, что словарные дефиниции экспрессивных лексем содержат слова или словосочетания *очень, крайне, чрезмерно, непомерно, ненормально маленький* и под., например: *обезьяна* – об очень некрасивом человеке; *бочка* – о чрезвычайно полном человеке; *лилипут* – человек ненормально маленького роста.

Если же словарная статья не содержит подобных указателей, то следует учитывать, что «каждому экспрессиву соответствует нейтральное в отношении экспрессивности слово, то есть без экспрессивного компонента» (Щербакова, 1996, 55). В таких случаях экспрессивное значение выявляется путем сравнения анализируемой лексической единицы с другой неэкспрессивной номинацией. Так, *лохмотник* – более бедный, чем бедняк.

Нередко одно нейтральное слово имеет несколько экспрессивных сино-

нимов, различающихся по степени эмоционального напряжения. Например, *несчастье – горе, бедствие, катастрофа; буйный – безудержный, неукротимый, неистощимый, яростный.*

Яркая экспрессия выделяет слова торжественные (*глашатай, незабвенный*), поэтические (*незримый, воспевать*). Экспрессивно окрашены и слова шуточные (*благоверный, новоиспеченный*), иронические (*соблаговолить, донжуан, хваленый*), фамильярные (*недурственный, мыкаться, шушукаться*). Экспрессивные оттенки характерны для слов неодобрительных (*манерный, претенциозный, педант*), пренебрежительных (*малевать, крохоборство*), презрительных (*наушничать, подхалим*), уничижительных (*юбочка, хлюпик*), бранных (*хам, дурак*). Все эти нюансы экспрессивной окраски слов получают отражение в стилистических пометах к ним в толковых словарях русского языка.

Экспрессивная коннотация нередко наслаивается на эмоционально-оценочное значение слова, причем у одних слов преобладает экспрессия, у других – эмоциональность и оценочность. При этом «часто разграничить эмоциональную и экспрессивную окраску слова не представляется возможным, и тогда говорят об эмоционально-экспрессивной лексике» (Розенталь, 2009, 101).

Связь экспрессивного и эмоционально-оценочного компонентов проявляется и в том, что «слова, близкие по характеру экспрессивности, классифицируются на: 1) лексику, выражающую положительную оценку называемых понятий, и 2) лексику, выражающую отрицательную оценку называемых понятий. В первую группу войдут слова высокие, ласкательные, отчасти – шуточные, во вторую – иронические, неодобрительные, бранные, презрительные, вульгарные и под. (там же: 102).

На появление в семантике слова коннотативного содержания часто влияет его денотативное содержание. Например, резко отрицательную оценку и экспрессию получили у нас такие слова, как *фашизм, репрессии, мафиозный* и под. Положительная оценка закрепилась за словами *прогрессивный, милосердие* и др.

Развитию экспрессивных оттенков в семантике слова способствует и его метафоризация. Так, стилистически нейтральные слова, употребляемые как метафоры, получают яркую экспрессию: *гореть на работе, падать от усталости, пылающий взор, голубая мечта* и под.

Окончательно проявляет экспрессивную окраску слов контекст: в нем нейтральные в стилистическом отношении единицы могут становиться эмоционально-окрашенными, высокие – презрительными, ласковые – ироническими и даже бранные слова (*подлец, дуреха*) могут прозвучать одобрительно.

Следует подчеркнуть, что эмоционально-экспрессивная окраска слов обуславливает их прикрепленность к определенному функциональному стилю. Слова, не имеющие коннотативного компонента в семантике, как правило, относятся к общеупотребительной лексике. Исключение представляют лишь термины, которые лишены коннотации, но имеют четкую функциональную закрепленность.

Эмоционально-экспрессивно-оценочные слова распределяются между книжной, разговорной и просторечной лексикой. Поэтому ко второму типу стилистически окрашенной лексики относят функционально-стилистически окрашенную лексику. «Функционально-стилистически окрашенная лексика – слова, закрепленные за тем или иным функциональным стилем» (Демидова, 2007, 176).

К книжной лексике принадлежат слова высокие, придающие речи торжественность; одновременно такие слова являются эмоционально-экспрессивными, выражающие как положительную, так и отрицательную оценку называемых понятий. Так, в книжных стилях используется лексика ироническая (*прекраснодушие, словеса*), неодобрительная (*педантичный, манерность*), презрительная (*личина, продажный*) и т.п.

К разговорной лексике относятся слова ласкательные (*голубушка, мамочка*), шуточные (*буруз, смешинка*), а также лексические единицы, выражающие отрицательную оценку называемых понятий: *хихикать, бахвалиться, мелюзга* и др. Как отмечают исследователи, «разговорная лексика характеризуется экс-

прессивно-эмоциональной окраской. Оттенки этой окраски очень многообразны и обусловлены тем или иным отношением к называемому явлению: одобрительной, неодобрительной, ласкательной, презрительной. Характер окраски может изменяться в зависимости от контекста и речевой ситуации» (Илларионов, 2007, 226).

К просторечной лексике принадлежат сниженные слова, которые находятся за пределами литературной нормы. Среди них могут быть лексемы, содержащие положительную оценку называемых понятий (*баишовитый, работяга*), но гораздо больше слов, выражающих отрицательное отношение говорящего к обозначаемым понятиям (*рехнуться, дохлый* и под.).

Таким образом, в слове «часто переkreщиваются функциональные признаки и эмоционально-экспрессивные и иные стилистические оттенки. Например, слова *сателлит, эпигонский, апофеоз* воспринимаются прежде всего как книжные. Но в то же время слово *сателлит*, употребляемое в переносном значении, мы связываем с публицистическим стилем; в слове *эпигонский* отмечаем отрицательную оценку, а в слове *апофеоз* – положительную.

Кроме того, на использование этих слов в речи оказывает влияние их иноязычное происхождение. Не свойственное русскому языку фонетическое оформление может привести к их неуместности в определенном контексте. А ласково-иронические слова *зазноба, мотаня, дроля* совмещают в себе разговорную и диалектную окраску, народно-поэтическое звучание» (Розенталь, 2009, 103).

Как видим, коннотативность может быть обусловлена не только наличием в слове эмоциональных, оценочных и экспрессивных компонентов значения. Она присуща словам функционально более или менее четко закрепленным, употребляемым преимущественно в том или ином функциональном стиле. В этом случае некоторые исследователи говорят о функционально-стилевой коннотации, или «функционально окрашенной лексике» (Кожина, 1992, 32-37). Коннотативный компонент в семантике слова поэтому именуют стилистическим значением слова.

Как отмечают исследователи, «коннотация соотносится с обиходно-бытовым опытом, культурно-национальным знанием говорящих на данном языке, с их мировидением и выражает ценностное – рациональное или эмоциональное по характеру оценки – отношение говорящего к обозначаемому или отношению к социальным условиям речевой деятельности, то есть к стилистической форме речи» (Русский язык. Энциклопедия, 1997, 193).

Коннотативный компонент – важнейший компонент в семантике лексических единиц русского языка. Полноценное формирование коммуникативной компетенции младших школьников невозможно без организации целенаправленной и систематической работы со стилистически окрашенной лексикой. Именно работа с такой лексикой дает возможность показать учащимся, что язык в своей коммуникативной функции служит не только для выражения мыслей людей, но и для выражения их чувств, переживаний, воли, что слова нашего языка могут не только называть какие-либо явления действительности, но и выражать субъективное (положительное или отрицательное) отношение говорящего к данным явлениям.

Итак, выделение стилистически окрашенной лексики в особую группу в процессе обучения обусловлено прежде всего лингвистическими особенностями данных слов. Специальное изучение этого пласта лексики на уроках русского языка будет способствовать обогащению словарного запаса учащихся средствами эмоциональной оценки, даст возможность показать учащимся экспрессивные возможности родного языка, что в целом будет способствовать повышению языковой культуры, а следовательно, и общей культуры учащихся.

### **Выводы по первой главе**

1. В современном русском языке лексике нейтральной, выполняющей номинативную функцию, противопоставлена стилистически маркированная лексика. Основное предметно-понятийное значение стилистически окрашенных слов осложнено различного рода дополнительными компонентами: эмоционально-экспрессивно-оценочными и функционально-стилистическими.

2. Стилистическая окрашенность слов создается с помощью различных

языковых средств: она может входить в состав лексического значения слова и являться одним из компонентов его смысловой структуры; стилистическая маркированность может быть обусловлена наличием метафорического значения, может достигаться за счет аффиксации.

3. В современных лингвистических исследованиях выделяют два вида стилистической окраски языковых единиц: окраска эмоционально-экспрессивно-оценочная и функционально-стилистическая. Эмоционально-экспрессивно-оценочная окраска – один из видов стилистической окраски слова, включающий в свой состав компоненты оценки, эмоции и интенсивности проявления признаки. Функционально-стилистически окрашенная лексика – слова, закрепленные за тем или иным функциональным стилем.

4. Выделение стилистически окрашенной лексики в особую группу в процессе обучения обусловлено прежде всего лингвистическими особенностями данных слов. В работу по формированию лексикона учащихся следует обязательно включать стилистически окрашенные слова, поскольку изучение этого пласта лексики на уроках русского языка будет способствовать обогащению словарного запаса учащихся средствами эмоциональной оценки, даст возможность показать учащимся экспрессивные возможности родного языка, что в целом будет способствовать повышению языковой культуры младших школьников.

## Глава 2. Методические основы совершенствования лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики)

### 2.1. Лексикон младшего школьника и пути его формирования

Направленность современного языкового образования младших школьников на совершенствование их языковой и речевой компетенции требует особого внимания к развитию у учащихся лексикона, в котором преломляются и находят свое языковое выражение знания ребенка о мире. Лексикон как один из компонентов языковой компетенции представляет собой определенным образом организованную систему знаний о словах, их значениях и правилах употребления в речи. Именно лексикон при достаточном его объеме и гибкости во многом обеспечивает адекватное понимание смысла при восприятии речи и его выражение при порождении высказывания. Различные аспекты работы по формированию и совершенствованию лексикона учащихся рассматриваются в работах М.Р. Львова, Е.В. Архиповой, М.Т. Баранова, С.В. Плотниковой, Г.Н. Приступы, В.Ю. Романовой, И.Г. Овчинниковой, Н.И. Бересневой, Л.А. Дубровской, Ю.Г. Федотовой, М.С. Соловечик, В.А. Сеницына и др.

С.В. Плотниковой охарактеризованы основные особенности лексикона младшего школьника. Во-первых, лексикон младшего школьного возраста отличается от лексикона взрослого меньшим объёмом. Во-вторых, семантическое наполнение единиц лексикона у школьника в силу недостаточного когнитивного развития и речевого опыта может значительно отличаться от языковой семантики слов. С.В. Плотникова приводит пример яркого проявления этого в словесных заменах при написании учащимися изложений: в тексте – *Птичка нырнула в прорубь*, а в изложении третьеклассника – *Птичка упала в прорубь*. Очевидно неусвоение ребёнком семантического признака «целенаправленность», характерного для значения глагола *нырнуть*. Третьей существенной особенностью лексикона младшего школьника является неустойчивость парадигматических связей его единиц, свидетельствующая о несформированности концепта (понятия) в сознании ребёнка.

Совершенствование лексикона учащихся – важнейшая задача школьного курса русского языка. Необходимость в специальной работе по формированию и совершенствованию лексикона определяется, во-первых, исключительно важной ролью слова в языке. Слово несет разнообразную семантическую информацию – понятийную, эмотивную, функционально-стилистическую и грамматическую. Заполняя определенные позиции в коммуникативных единицах – предложениях, слово обеспечивает акты речевого общения людей. Во-вторых, потребностью в постоянном пополнении запаса слов. Ведь чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми как в устной, так и в письменной форме.

Работа по совершенствованию лексикона учащихся на уроках русского языка опирается на предпосылки, реализованные в учебном процессе: лингвистические (некоторая сумма знаний учащихся о языке, с которой органически связана работа над значением и употреблением слов); психологические (знания учителя о процессе усвоения детьми новых слов); дидактические (знания детей о мире, о самом себе, а также знания учителя об особенностях учебного процесса по русскому языку). Данные предпосылки являются фоном, на котором более успешно происходит совершенствование лексикона школьников. Остановимся более подробно на характеристике названных предпосылок.

Слово - многогранная единица языка, обладающая не только лексическим, но и грамматическим значением, поэтому работа по формированию лексикона не может проводиться без опоры на лингвистические знания учащихся. Овладеть новым словом как средством речи - значит понять его семантику, осмыслить его место в грамматической системе языка, усвоить его словообразовательные связи, орфоэпию и орфографию, почувствовать стилистическую окраску. Такие разделы русского языка, как «Лексика», «Морфология», «Словообразование» являются теоретической базой для организации работы, направленной на формирование и совершенствование лексикона. Особенно же тесно словарная работа связана с разделом «Лексика». При изучении программного материала по лексике учащиеся усваивают такие теоретические по-

нения, как лексическое значение слова, переносное значение, понятие многозначности слов, синонимии, антонимии. Формируется умение определять прямые и переносные значения слов, подбирать синонимы и использовать их в речи, умение подбирать антонимические пары, вырабатываются первоначальные навыки работы с толковым словарём русского языка, со словарями синонимов и антонимов. Перечисленные лексикологические понятия и умения служат основой для работы, направленной на формирование лексикона. Оперируя полученными знаниями и умениями, учащиеся определяют семантику новых слов или уточняют неизвестные им значения отдельных слов, сознательно усваивают смысловые, структурные и системные связи с другими словами.

Лингвистические предпосылки работы по формированию лексикона – это минимум базовых знаний школьников о языке и соответствующих им базовых учебно-языковых умений. К базовым относятся те знания о языке, которые помогают раскрыть слово: а) как единицу лексической системы; б) как элемент грамматической системы; в) как элемент стилистической дифференциации языка. Базовые учебно-языковые умения обеспечивают формирование у школьников умения правильно употреблять новые и известные слова в соответствии с их значением и сферами употребления.

Особенно важны для организации эффективной работы по формированию лексикона базовые лексикологические понятия, которые характеризуют слово: а) как номинативную единицу языка; б) как совокупность разных лексических значений; в) как элемент лексической парадигмы; д) как элемент стилистической дифференциации. Большинство понятий, характеризующих слово с указанных точек зрения, включены в действующие программы по русскому языку для начальных классов. Изучение этих понятий обеспечивает необходимые лексикологические условия для работы по совершенствованию лексикона учащихся.

Важное практическое значения для совершенствования лексикона учащихся имеют также и базовые лексикографические понятия, которые введены в действующие программы и учебники по русскому языку: толковый словарь,

словарная статья. Знакомство с этими понятиями дает возможность младшему школьнику самостоятельно выяснять значение слов.

Базовыми учебно-языковыми умениями являются: а) толкование лексического значения известных учащимся слов; б) определение лексического значения, в котором слово употреблено в контексте; в) нахождение в контексте изученных лексических явлений; г) подбор и группировка изученных лексических явлений; д) пользование толковым словарем. Владение этими умениями существенно способствует расширению лексикона запаса учащихся.

В работе по совершенствованию лексикона школьников важны также и базовые грамматические понятия, которые дают учащимся знания о структуре и морфологии слова, его синтаксических связях в словосочетании и предложении. Базовые грамматические включают знания детьми следующих понятий из области: а) морфемики (приставка, корень, суффикс, окончание, однокоренное слово); б) морфологии (часть речи, значение части речи, собственные и нарицательные слова); в) синтаксиса (словосочетание, предложение, член предложения).

Работа по совершенствованию лексикона учащихся опирается на следующие учебно-языковые грамматические умения: а) определение состава слова; б) подбор однокоренных слов; в) определение значения группы слов, г) разбор по членам предложения; д) установление связи слов в словосочетании.

Базовые стилистические понятия характеризуют слово с точки зрения оценки реалии и оценки самого лексического явления. Ими являются стиль языка, стилистическое средство (нейтральное, высокое, сниженное). Следует отметить, что «в начальных классах принято не разграничивать научный и деловой стили, а условно называть эту речь деловой или научно-деловой» (Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения, 1997, 60).

В процессе работы с именами существительными нравственно-этической тематики, учитель должен специально обращать внимание на базовые понятия, используя их как необходимые условия для совершенствования лексикона учащихся.

Психологические предпосылки – это особое психологическое отношение говорящих (пишущих) к словам. Психологами выявлены следующие положения, имеющие большое значение для организации словарной работы: слово усваивается быстрее и прочнее, если обучение его употреблению следует без перерыва за его семантизацией, если восприятие мира и слова окрашено эмоционально, если в процессе работы над словом устанавливаются ассоциативные связи, если специально формируется внимание к незнакомым словам.

Огромную роль в работе по совершенствованию лексикона учащихся играет развитие у них интереса к овладению словом, к пополнению своего личного запаса слов. Опираясь на интерес к урокам русского языка, можно успешнее решать задачи расширения словарного запаса, в том числе формирования у них внимания к незнакомым словам в тексте – слышимом или читаемом. Отсутствие у детей интереса к незнакомым словам, невнимание к ним является одной из причин, препятствующей обогащению словарного запаса учащихся.

Для формирования у школьников умения видеть незнакомые слова используется следующая методика: до выполнения основного задания учащиеся читают упражнение и называют непонятные слова (обычно это устаревшие слова, слова с переносным значением, стилистически окрашенные слова). Значение этих слов разъясняет учитель. После выполнения задания и проверки детям предлагается объяснить значение некоторых слов, не названных в числе непонятных, но в знании которых учащимися учитель сомневается (Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения, 1997, 67).

Дидактические предпосылки работы по совершенствованию лексикона учащихся – это расширение знаний о мире и особенности организации учебного процесса. Занимаясь совершенствованием лексикона учащихся, необходимо опираться на издавна установившуюся связь между установлением новых знаний и новых слов, так как новые знания закрепляются в форме слов. Знания о мире на уроках русского языка являются источником содержания обучения школьников коммуникативным умениям, а также служат базой расширения их словарного запаса. На уроках русского языка учащиеся получают как языковые,

так и неязыковые знания. Знания о языке дети приобретают в процессе его изучения, и вместе с тем они пополняют свой словарный запас, усваивая лингвистическую терминологию. Внеязыковые (экстралингвистические) знания об окружающем мире учащиеся на уроках русского языка черпают частично из текстов упражнений, а также на экскурсиях в природу, в результате знакомства с произведениями искусства, участия в спорте, посещения театров, музеев и т.д., где они вместе с новыми знаниями усваивают новые слова. Задача учителя – использовать новые слова в учебном процессе в работе по совершенствованию лексики детей.

Важный источник расширения словарного запаса на уроках русского языка – межпредметный учебно-дидактический материал, который бывает неконтекстным и контекстным. В первом случае используются отдельные слова или тематические группы слов, словосочетания, предложения, отражающие содержание того или иного школьного предмета, во втором – тексты, содержащие отдельные сведения из других школьных предметов. Учебно-дидактический межпредметный материал привлекается на уроках русского языка в качестве текстов упражнений, закрепляющих те или иные изучаемые языковые или речевые явления. Вместе с тем он дает возможность учителю показать, что язык выражает все из окружающей жизни, служит самым эффективным средством общения хранения, передачи информации, средством выражения чувств, переживаний.

Методика работы по совершенствованию лексики учащихся основывается на ряде дидактических принципов, важнейшим из которых является парадигматический принцип. Данный принцип требует при проведении словарной работы учитывать наличие парадигматических связей и отношений, существующих в лексическом составе языка. Парадигматическими отношениями связываются слова, составляющие тематические группы, синонимические ряды и антонимические пары. Усвоение новых слов в их системных связях позволяет учащимся осознанно и гибко пользоваться словарным богатством русского языка, поэтому парадигматический принцип словарной работы считается са-

мым продуктивным в аспекте порождения речи. Именно на основе существующих между словами связей возможно расширение лексикона учащихся. П.Н. Денисов пишет: «Индивид имеет в своем распоряжении всю лексическую систему языка в правильно редуцированном виде, то есть в свернутом, потенциальном варианте... Системный характер такой индивидуальной лексической системы обеспечивает также понимание незнакомой лексики, изредка встречающейся при чтении. По системным линиям, включая логические и содержательные, индивид способен легко наращивать свой словарный запас в любой тематической области, если в этом возникнет необходимость» (Денисов, 1980, 34).

Анализ имен существительных нравственно-этической тематики свидетельствует, что такие слова вступают в различные парадигматические отношения (синонимические, антонимические). Наличие этих отношений, учет их в процессе словарной работы являются полезным дидактическим материалом по совершенствованию лексикона младших школьников. Именно на основе существующих между словами парадигматических связей возможно расширение лексикона учащихся.

Основные источники формирования лексикона учащихся - это произведения художественной литературы, тексты учебных книг, речь учителя. Все это - педагогически контролируемые и организуемые источники обогащения речи детей. Но на речь учащихся влияют и источники неправильные (речь родителей, друзей и т.п.).

Все направления работы по формированию лексикона учащихся в начальных классах должны осуществляться на практической основе, главным образом с опорой на текст, без теоретических сведений и даже, как правило, без терминов.

Важнейшим этапом в процессе словарной работы является усвоение семантики слова, его лексического значения. Мы разделяем выводы В.Ю. Романовой о том, что «ученик должен понять, что собой представляет слово, его значение, увидеть связь между словами в системе языка и возможность взаимозаменяемости языковых единиц. Учащимся чаще приходится не конструиро-

вать значения новых слов, то есть исследовать несколько однородных предметов, названных одним словом, выделяя существенные и дифференциальные черты объекта (денотата), а понимать встречающиеся в речи слова, то есть работать с готовым понятием (словом). Поэтому важным при формировании лексических умений будет восприятие учеником содержательной стороны слова и понимание им отношений: слово – значение – предмет. Эта работа начинается уже с первого класса» (Романова, 1997, 83).

Как отмечают исследователи, «в объяснении значений слов необходимо руководствоваться общей дидактической задачей повышения степени самостоятельности и познавательной активности самих учащихся. В классе всегда бывает хотя бы несколько человек, которые правильно понимают все слова и обороты речи. Поэтому необходимо добиваться, чтобы сами школьники сумели объяснить значение слова, что обеспечивает их умственное развитие, воспитывает самостоятельность» (Архипова, 2004, 52).

В методике известно много приемов работы над значениями нового слова. Использование всех приемов обеспечивает разнообразие работы, а также позволяет вводить новое слово наиболее рациональным именно для данного слова способом. В методической литературе отмечается, что выбор способа семантизации слова зависит от ряда факторов:

- от типа лексического значения. В нашем исследовании речь идет об абстрактных именах существительных, которые представляют трудности в семантическом отношении для младших школьников. Большинство таких имен существительных имеет не только прямое, но и переносное значение;
- от возраста учащихся (в данном случае это дети 9-10 лет);
- в активный или пассивный запас вводится слово (наша цель - ввести слова и в активный, и в пассивный словарь учащихся).

В процессе словарной работы учитель должен обучать школьников толковать значение слова, вдумываться в его смысл и на этой основе правильно употреблять слова в речевой практике.

В методической литературе называются различные приемы толкования

лексического значения слов. Рассмотрим основные из них.

1. Словообразовательный анализ, на основе которого выясняется значение (или оттенок значения) слова. В начальных классах обычно задается вопрос: «От какого слова образовано это слово»? или: «Почему так назвали подсиновик, леденец, односельчане»? Такой способ объяснения слов позволяет осуществлять связь словарной работы с правописанием, так как выявляет корни слов и способствует проверке безударных гласных, звонких, глухих и непроносимых согласных. Данный способ может быть успешно использован при работе со стилистически окрашенной лексикой, так как стилистическая маркированность часто создается при помощи различных словообразовательных аффиксов.

2. Объяснение значения через контекст. Прочтение отрывка «высвечивает» значение слов; школьники легче понимают не только их прямое значение, но и уместность употребления, и сочетаемость, и выразительность. Данный способ должен обязательно использоваться при изучении имен существительных нравственно-этической тематики, например, таких слов, как *тактичность*, *застенчивость*, *гостеприимство* и др.

3. Выяснение значения нового слова по справочным материалам, т.е. по словарям и сноскам в книге для чтения. Сейчас создано значительное количество разных словарей для начальной школы, что облегчает учителю использование данного типа семантизации.

4. Показ предмета, картинки, макета, чучела или действия как средство развития познавательной активности учащихся зависит от степени самостоятельности привлеченных к объяснению школьников: если картинку, объясняющую значение слова, дети подобрали сами либо нарисовали, то их познавательная активность достаточно высока.

5. Способ подбора синонимов является одним из самых универсальных и часто применяемых приемов: *храбрость*, *смелость*, *отвага*; *криводушие*, *неискренность*, *лицемерие*. Но при использовании этого приема возникает довольно часто ошибка: разбирая значение слов (*хорош* и *прекрасен*), дети в обоих случа-

ях заменяют их нейтральным (*красивый*), начисто стирая выразительность языка. Такая замена не обогащает, а обедняет речь учащихся, т.к. уводит их от эмоционально окрашенных, выразительных слов, обладающих оттенками значения, к словам стилистически нейтральным, лишенным оттенков и окрасок.

6. Прием подбора антонимической пары: *кривда – неправда, лож; щедрость – жадность, скупость; благодарность – неблагодарность; вежливость – грубость* и т.п.

7. Этимологический анализ слова также успешно может быть использован в процессе семантизации новых слов. Например, *правда* образовано с помощью суффикса *-д-* от слова *правый*, что значит «правильный, истинный». Значит *правда* - это то, что является правильным, соответствует истине; истина. Слово *кривда* также образовано с помощью суффикса *-д-* от слова *кривой*, которое первоначально имело значение «кривой, изогнутый», а затем – «неправильный, ложный, то есть не прямой. Значит *кривда* – это неправда, ложь. Однокоренные слова: *кривотолки, кривить* (душой).

8. Развернутое описание, состоящее из группы слов или из нескольких предложений. Как прием разъяснения значений слов ценен тем, что он позволяет сохранить непринужденность беседы. Данный способ может быть успешно использован в процессе семантизации стилистически окрашенной лексики.

9. Способ логического определения нередко помогает раскрыть значение слова через подведение его под ближайший род и выделение видовых признаков: *дружелюбие – доброжелательное отношение к кому-либо, дружеское расположение.*

Разнообразие приемов и повышение активности учащихся в объяснении значений слов – важнейшая сторона работы по формированию лексикона учащихся в начальных классах. Развитие методики русского языка продолжается и в наши дни. Сейчас происходит поиск таких способов и приемов работы над лексическим значением слова, которые бы повышали активность детей, развивали бы их умственные способности.

Объяснение слова – это лишь первый этап в процессе обогащения слова-

ря учащихся. Для того, чтобы слово стало для ученика «своим», то есть вошло в его лексикон, нужна дальнейшая серьезная работа, которая называется в методике словарно-семантической и как часть работы, направленной на формирование лексикона учащихся.

В настоящее время определены принципы словарно-семантической работы, к которым относятся:

1. Экстралингвистический (сопоставление предмета со словом, соотношение слова и реалии).
2. Парадигматический (показ семантических связей слова, вводимого в словарный запас).
3. Синтагматический (показ возможного словесного окружения нового слова с целью выяснения его валентных связей – составление словосочетаний и предложений).
4. Речевой (введение слова в активный речевой обиход, употребление слова в связной речи учащихся).

Организация речевой практики учащихся – необходимое условие активизации словаря. Такая организация предполагает проведение специальных упражнений. М.Т. Баранов выделил две группы словарно-семантических упражнений: в первую группу входят упражнения, связанные с работой над значением слова, во вторую – с употреблением слова с учетом его значения.

Е.А. Барина выделяет 1) упражнения, предполагающие работу над отдельным словом; 2) упражнения в употреблении слова в словосочетании и предложении и 3) упражнения в употреблении слова в связной речи. Она справедливо отмечает, что одним из условий обеспечивающих результативность, является и непрерывность упражнений, построенных в порядке нарастания трудностей и усиления роли самостоятельности учащихся. Не менее важно в системе упражнений и их разнообразие, так как только разнообразие раздражителей обеспечивает активность мыслительной деятельности учащихся (Барина, 1971, 46).

Г.Н. Приступа сформулировал ряд задач, стоящих перед преподавателем в области формирования лексикона учащихся:

- 1) определить перечень слов, которые должны быть усвоены учащимися на уроке, при выполнении упражнений, в процессе работы над сочинением, изложением, различными видами диктантов;
- 2) разработать формы и методы объяснения и закрепления трудных (непонятных для учащихся) слов (Приступа, 1993, 17).

Г.Н. Приступа полагает, что в соответствии с этими задачами учитель при подготовке к уроку должен: 1) выбрать все слова, требующие объяснения; 2) определить, какие из них должны быть усвоены учащимися, а какие необходимо лишь бегло объяснить, чтобы облегчить учащимся понимание текстов упражнений или художественного произведения (Приступа, 1993, 17). Применительно к теме нашего исследования, задачами учителя являются: 1) отбор лексики, то есть имен существительных нравственно-этической тематики; 2) отбор приемов семантизации, методов словарно-семантической работы с именами существительными нравственно-этической тематики.

Значимая часть работы по формированию лексикона – это работа по уточнению словаря, которая включает разнообразные задания, связанные с усвоением синонимов и антонимов, смешанных и многозначных слов, а также фразеологических единиц и пословиц.

Активный, т.е. используемый в собственной речи, словарь человека всегда ограниченной, чем объем всех понимаемых слов. Активизацией в методике называют перевод слов из пассивного словаря в активный. Конечная роль словарной работы в том и состоит, чтобы активизировать максимальное количество усваиваемых слов, научить использовать их правильно, уместно. В методической литературе называются следующие формы активизации словаря:

1. Составление словосочетаний с нужными словами.
2. Составление предложений с заданными словами или с одним заданным словом. Составляется несколько вариантов предложений.
3. Близкий к тексту пересказ прочитанного с использованием важнейшей

лексики и фразеологии оригинала.

4. Рассказы по наблюдениям, по картинам и иные сочинения различных типов с использованием опорных слов, т.е. заданных для обязательного употребления (Овчинникова 2006: 12).

Таким образом, система работы по совершенствованию лексикона состоит в том, чтобы слово было школьником: а) правильно воспринято в тексте; понято со всеми его оттенками и окрасками; усвоено, т.е. вошло бы в его словарь; воспроизводилось в нужных случаях в собственных высказываниях.

Лексика является строительным материалом разных речевых произведений. Коммуникативная значимость лексики не одинакова. Поэтому к отбору лексики надо подходить дифференцированно, исходя из коммуникативных целей урока или серии уроков, определяя, что нужно для говорения, а что для понимания.

Таким образом, в лингводидактике разработаны методические основы организации работы по формированию лексикона учащихся. Однако необходимы дальнейшие исследования, направленные на совершенствование методики словарно-семантической работы. В частности, нуждаются в дальнейшей разработке методы и приемы работы над определенными группами лексики русского языка, например, стилистически окрашенной лексикой. В начальной школе необходима целенаправленная работа со стилистически окрашенной лексикой в плане уточнения их семантики в языковом сознании младших школьников, усвоения ими внутрисловной и межсловной парадигматики этих слов, освоения всего многообразия средств создания стилистической маркированности языковых единиц.

## **2.2. Стилистически окрашенная лексика в лексиконе младшего школьника (ход и результаты эксперимента)**

Экспериментальная работа проводилась в 2017-2018 учебном году на базе 3-го класса МОУ «Шелаевская СОШ» Валуйского р-на Белгородской области. В эксперименте приняли участие 11 человек.

Эксперимент проводился в три этапа, которые можно обозначить, как констатирующий, обучающий и контрольный.

Цели констатирующего эксперимента заключались в следующем:

- количественно оценить общий уровень владения учащимися стилистически окрашенной лексикой русского языка;
- выявить типичные ошибки учащихся в употреблении слов, относящихся к стилистически окрашенной лексике.

Констатирующий эксперимент включал следующие этапы:

1. Проведение письменной работы, которая состояла из четырех заданий, каждое из которых преследовало определенную цель.

Цель 1-го задания - выяснить, замечают ли учащиеся слова, выражающие оценку предметов, действий и т.п. С этой целью учащимся было предложено подчеркнуть слова, относящиеся к стилистически окрашенной лексике.

Цель 2-го задания – установить, могут ли учащиеся определять, какую оценку (положительную или отрицательную) выражает то или иное слово.

Цель 3-его задания - проанализировать, в какой мере стилистически окрашенные лексические единицы вошли в речевой запас детей. Необходимо заменить несколько нейтральных слов стилистически окрашенными словами, близкими по значению. Был дан образец.

Цель 4-го задания - установить, могут ли учащиеся использовать стилистически окрашенную лексику в собственной речи. Было дано задание - составить предложения, употребив в них стилистически окрашенные слова.

Приведем задания, используемые на этом этапе эксперимента.

Задание 1. Подчеркните слова, выражающие оценку предмета, животного человека, действия, признака.

1. *Все смеялись, так как знали, что Незнайка – болтун* (Н. Носов). 2. *Другая лягушка была трусиха, лентяйка, соня* (Л. Пантелеев). 3. *Некоторые ребята, которые были ябеды, ходили к нему жаловаться* (В. Каверин). 4. *Бабушка говорила со мной ледяным тоном.*

Задание 2. Какую оценку (положительную или отрицательную) выражают

эти слова?

*Бабулечка, ножища, попрошайка, соловушка, белоручка.*

Задание 3. К данным словам подберите синонимы, которые выражают оценку действий или признаков.

Образец: *большой – громадный, колоссальный, чудовищный.*

*Маленький, идти, говорить, плохой.*

Задание 4. Составьте предложения с данными словами так, чтобы они выражали оценку предметов, животных, человека, действий.

*Бездельник, звериный, пустой; притащиться.*

2. Количественное и качественное описание результатов экспериментального обучения.

За каждый правильный ответ по заданию выставлялось по два баллу; частично правильный ответ – один балл. Максимально возможное количество баллов, которые можно было набрать, правильно выполнив все задания, составляло 26 баллов. Задания выполнялись в классе. В работе участвовали 11 учащихся.

Результаты констатирующего тестирования в экспериментальном классе представлены в Таблице 2.1., где количество правильных ответов каждого испытуемого по тесту выражено в абсолютных значениях и процента.

Результаты констатирующего тестирования  
в экспериментальном классе

ТАБЛИЦА 2.1.

Номер шифра учащегося	Количество баллов по тесту в абс. Значениях	Количество правильных ответов по тесту в %
1	20	76,9 %
2	6	22,8 %
3	5	19,5%
4	12	45,6%
5	9	34,2 %
6	4	15,2 %

7	10	38 %
8	8	30,4 %
9	6	22,8 %
10	21	79,8 %
11	9	34,2%
Среднее арифметическое	10,0	38 %

Для оценки результатов эксперимента были разработаны уровни владения младшими школьниками стилистически окрашенной лексикой. Учащиеся, набравшие 20-26 баллов по результатам констатирующего эксперимента, отнесены к высокому уровню; 10-19 баллов – к среднему уровню; 1- 9 баллов – к низкому уровню. На констатирующем этапе эксперимента никто из учеников не набрал максимального количества баллов. Высокий уровень был выявлен у двух учеников (18,2 %), средний уровень продемонстрировали трое учащихся (27,3 %), и низкий уровень был выявлен у шести учеников (54,5 %).

Данные констатирующего эксперимента показывают, что более успешно учащиеся выполнили первое задание, в котором требовалось подчеркнуть слова, относящиеся к стилистически окрашенной лексике. С этим заданием полностью справились около 60 % учащихся; остальные выполнили это задание частично. Все учащиеся правильно выделили существительные, в семантике которых содержится коннотативный компонент; труднее оказалось для младших школьников выделить глаголы и прилагательные с таким значением. Особенно трудны оказались прилагательные, в которых наличие коннотативного компонента в семантике обусловлено метафоричностью слов (*ледяной тон*). Видимо, младшие школьники не осознают образной семантики слова, не понимают переносного значения и, следовательно, не определяют эти слова как стилистически окрашенные.

Сложнее оказались для учащихся второе и третье задания (их выполнили соответственно 50% и 35%). Наибольшие затруднения вызвало у млад-

ших школьников четвертое задания. Так, только 10 % учащихся составили содержательные предложения со всеми словами, предложенными в задании, остальные учащиеся практически не справились с этими заданиями.

Нами были выявлены типичных ошибок младших школьников, допущенные при выполнении заданий констатирующего эксперимента.

1. Учащиеся не могут выделить слова, в семантике которых содержится эмоционально-экспрессивный компонент. Особенно это касается прилагательных и глаголов, и прежде всего тех слов, коннотативность которых обусловлена метафоричностью значения. Младшие школьники легко определяют наличие в слове сем эмоции или оценки, в том случае, если коннотативность обусловлена наличием особых словообразовательных аффиксов. Так, практически все ученики правильно отнесли слова *бабулечка*, *соловушка* к словам с положительной оценочностью, а слово *ножища* – с отрицательной оценочностью.

2. Анализ детских работ показал, что многие ученики правильно находят в тексте стилистически окрашенные слова, правильно квалифицируют оценку как положительную или отрицательную, однако лишь единицы могут привести к нейтральным словам синонимы. Второй типичной ошибкой является неумение подбирать к предложенным словам синонимы. Если учащиеся и называли синонимы, то в основном это были такие же нейтральные слова (например: *маленький* – *небольшой*, *обманывать* – *врать*) или слова, которые вообще не являются синонимами (*идти* - *бежать*).

3. Третью и самую значительную группу ошибок, на наш взгляд, составляют ошибки, обусловленные неумением использовать в собственных высказываниях стилистически окрашенную лексику. До 40% затруднились составить содержательные распространенные предложения с предложенными со стилистически окрашенными словами. Многие составили примитивные предложения путем добавления к данному слову лишь одного слова: *Саша драчун* (Настя К.); *Дима бездельник* (Егор Б.); Многие ученики составили предложения, таким образом, что слова не выражали оценку, например: *Из ле-*

*са слышался звериный рев. На столе стоит пустой стакан.* Некоторые ученики вместо предложений составили словосочетания. Например: *пустая чашка, звериная шкура.*

Результаты констатирующего эксперимента показали, что со всеми заданиями на этом этапе эксперимента не справился ни один из учащих экспериментального класса, отдельные учащиеся смогли выполнить одно-два задания, причем наибольшие затруднения были связаны с конструированием предложения со стилистически окрашенными словами.

Приведенный список наиболее типичных ошибок, безусловно, не исчерпывает всего их многообразия. Результаты констатирующего тестирования позволяют сделать важный вывод: исходный уровень владения младшими школьниками умениями и навыками использования стилистически окрашенных слов.

Однако правильное выполнение упражнений частью учащихся говорит о том, что можно научить всех учащихся начальной школы замечать стилистически окрашенную лексику, подбирать к нейтральным словам эмоционально-экспрессивные синонимы, использовать в собственной речи стилистически маркированные слова. Это в конечном итоге подтверждает необходимость разработки специальных заданий, упражнений, направленных на обогащение словарного запаса младших школьников эмоционально-экспрессивной лексикой.

Экспериментально-методическая работа, направленная на совершенствование лексикона младших школьников на материале стилистически окрашенной лексики, проводилась в третьем классе при изучении морфологии.

Экспериментальный класс работает по программе и учебникам «Русский язык», которые входят в учебно-методический комплект «Начальная школа XXI века» (авторы А.О. Евдокимова, С.В. Иванов, М.И. Кузнецова, Л.В. Петленко, В.Ю. Романова).

Целями обучения русскому в данной программе провозглашаются: ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке; формирование

умений и навыков грамотного, безошибочного письма; развитие устной и письменной речи учащихся, развитие языковой эрудиции школьника, его интереса к языку и речевому творчеству (Программы четырехлетней начальной школы, 2017, 23).

В Пояснительной записке к программе указывается также, что «работа по развитию речи учащихся строится с учетом того, что речь – это реализация языка в конкретной речевой ситуации. Значит, научить правильной речи – это научить правильному выбору языковых средств исходя из условий речевой ситуации» (там же, 24). Считаем, что данная установка программы на обучение выбору языковых средств с учетом условий общения говорит о необходимости в процессе обучения уделять внимание стилистически окрашенной лексике. Лексика с коннотативной семантикой является важной принадлежностью словарного состава русского языка, без овладения которой невозможно полноценное общение на родном языке. Стилистически окрашенная лексика позволяет ярче, образнее выразить чувства, настроение, отношение к тому, о чем говорить. И поэтому задача учителя – показать учащимся, как эмоциональность и экспрессивность в речи проявляются с помощью лексических средств и научить правильному и коммуникативно целесообразному использованию эмоционально-экспрессивных слов.

Базой для эксперимента был выбран третий класс, поскольку к этому моменту, по нашему мнению, создана необходимая лингвистическая база для овладения учащимися стилистически окрашенной лексикой русского языка. Во втором классе изучается раздел «Лексика», где учащиеся знакомятся с такими понятиями, как однозначные и многозначные слова, синонимы, антонимы; получают элементарные представления о прямом и переносном значении слова. Кроме того, во втором классе изучается раздел «Состав слова», где школьники знакомятся с морфемным составом русских слов, с основными словообразовательными аффиксами русского языка (приставка, суффикс). Сведения по лексике, морфемике и словообразованию, изучаемые во втором классе, являются необходимой лингвистической базой для организации словарной ра-

боты, направленной на обогащение словаря младших школьников стилистически окрашенной лексикой. Как мы уже отмечали, коннотативность семантики большинства слов обусловлена либо наличием особых аффиксов, либо метафоричностью семантики. Таким образом, элементарные сведения о словообразовательных аффиксах и семантической структуре слов (наличие прямого и переносного значения), которые получают учащиеся во втором классе, являются необходимой лингвистической базой для организации целенаправленной словарной работы со стилистически окрашенной лексикой.

Цель обучающего эксперимента – разработка системы упражнений, направленных на совершенствование лексикона учащихся. При этом, как отмечает Т.А. Ладыженская, о системе упражнений по развитию речи «можно говорить только в том случае, если каждая из проводимых работ выполняет свою роль в формировании определенного коммуникативного умения, если все упражнения целенаправленны, последующие опираются на предыдущие и поднимают детей на новый уровень овладения умением» (Ладыженская, 1981, 47).

Применительно к проблеме нашего исследования система упражнений предусматривает последовательное ознакомление младших школьников с лексическими средствами выражения оценки, эмоций, экспрессии в русском языке. Для этой цели на уроках русского языка была организована специальная работа, которая включала следующие этапы:

- работа с лексикой, в которой коннотативность выражается либо в лексическом значении самого слова (*дрянной, брызга, зазнайка*), либо при помощи специальных словообразовательных средств (*добренький, домишко, воробышек*);
- знакомство с эмоционально-экспрессивной функцией слов, коннотативность которых обусловлена наличием переносного значения (*медведь* (о человеке), *заячья душа, железная воля*);
- наблюдения над стилевой принадлежностью эмоционально-экспрессивных слов.

Задачами обучающего эксперимента было: 1) познакомить младших

школьников с основными средствами выражения эмоций и оценок в русском языке; 2) показать учащимся, что использование стилистически окрашенной лексики зависит от целей и сфер общения; 3) обучать правильному и коммуникативно целесообразному использованию в речи стилистически окрашенных слов.

Работа по совершенствованию лексикона младших школьников проводилась в двух направлениях. Во-первых, на специальных уроках, на которых учащимся сообщаются сведения о стилистически окрашенных словах и их роли в разных сферах применения языка. Во-вторых, на уроках изучения морфологии использовались специальные упражнения, направленные на обогащение словаря младших школьников стилистически окрашенной лексикой.

Опишем содержание обучающего эксперимента.

На специальном уроке младшим школьникам были сообщены следующие сведения о стилистически окрашенных словах.

- Слова могут не только называть предметы, признаки, действия, но и выражать наши чувства, наши переживания, нашу оценку лиц, действий, характеров, например: *Разбойница ворона утащила цыпленка; скупой человек; раскрасавица*. Как вы считаете, какие слова здесь выражают наши чувства или оценку? (*Разбойница, скупой, раскрасавица*).

- Такие слова называют эмоционально-оценочными или эмоционально-экспрессивными. Эмоционально-оценочными их называют потому, что они выражают наши чувства, например, похвалу, одобрение, ласку, а также выражают оценку людей, животных, их действий. А экспрессивными их называют потому, что такие слова являются выразительными. Экспрессия – это выразительность, сила проявления чувств и переживаний. Поэтому такие слова часто используют писатели и поэты в своих произведениях, чтобы передать чувства, настроение героев, выразить оценку их действий, поступков.

Для закрепления этих сведений на этом и последующих уроках были использованы такие упражнения.

1. Подчеркните (назовите) слова, которые выражают похвалу, одобрение.

2) *Этот вот кричит:*

- *Не трожь*

*Тех, кто меньше ростом,*

*Этот мальчик так хорош,*

*загляденье просто!* (В. Маяковский).

2) *Ты молодец!*

*Ты добился успеха,*

*Ты годен вполне*

*Для особого цеха* (А. Барто).

2. Найдите слова, выражающие насмешку, осуждение, иронию.

1) *От вороны карапуз, убежал заохав.*

*Мальчик этот просто трус:*

*Это очень плохо* (В. Маяковский).

2) *Этот в грязь полез и рад,*

*Что грязна рубаха.*

*Про такого говорят:*

*Он плохой, неряха* (В. Маяковский).

3) – *Ах ты гадкий, ах ты грязный,*  
*неумытый поросенок* (К. Чуковский).

4) *Помни истину простую:*

*Если девочки дружны,*

*Пять подружек про шестую*

*Так судачить не должны* (А. Барто).

5) *Если бьет дрянной драчун*

*Слабого мальчишку,*

*Я такого не хочу*

*Даже вставить в книжку* (В. Маяковский).

3. Помните, что слова с переносным значением помогают образно передавать в речи наши чувства, нашу оценку того, о чем мы говорим. В данных ниже предложениях найдите слова, употребленные в переносном значении.

Определите, какое отношение к лицу, действию они выражают.

1. *У моего брата радиотехника золотые руки.* 2. *Встает заря во мгле холодной* (Пушкин). 3. *На столе толя пустой стакан.* 4. *Пустое сердце бьется ровно* (Лермонтов). 5. *Ворона каркнула во все воронье горло* (Крылов). 6. *Эх, ты ворона! Такой мяч пропустил.*

4. Составьте предложения с данными словами, употребляя их в переносном значении. Какую оценку людей они помогают нам выразить?

а) *медведь, попугай;*

б) *пустой, крутой, скрипучий, железный.*

На специальном уроке мы познакомили учащихся со стилистической дифференциацией русской лексики. Мы сообщили учащимся следующие сведения по стилистике.

- Наш язык существует в устной и письменной форме. Устной формой речи мы пользуемся в обычном разговоре, а в письменной – при выражении мыслей на письме. Письменная форма речи встречается в учебниках, в газетах, в документах, в художественных произведениях.

Устную речь называют разговорной, а письменную речь – книжной. В лексике разговорной и письменной речи много общего, но есть слова, которые используются либо только в разговорной речи (например, *промокашка*), либо только к книжной (*промокательная*). В языке различается разговорная и книжная лексика. Эмоционально-экспрессивные слова чаще используются в разговорной речи; в научных книгах и документах такие слова используются редко.

Для закрепления этих сведений использовались следующие упражнения.

1. Выпишите слова, которые являются синонимами. Какие из них используются в разговоре, а какие – в книжной речи?

1) *Во время войны наш народ защищал свою отчизну от фашистских захватчиков. Мы любим свою родину и гордимся ее успехами.*

2) *Колхозный сторож охраняет склад с зерном. Я побежал за билетами, а Володя остался караулить наши вещи.*

3) *Мы сидели у товарища и вели бессодержательный разговор. Наташа*

*и Вера были заняты пустым разговором и не слышали объяснений учителя.*

2. К данным словам подберите синонимы, которые используются в разговорной речи.

*Запачкаться, сердиться, важничать, лгать.*

3. С данными словами составьте предложения. Определите, какие чувства, какую оценку выражают эти слова?

*Злюка, тихоня, лодырь, герой, щедрый.*

4. В предложениях выделены разговорные слова. Какие книжные слова им соответствуют?

1. Море – оно *громадное!* А воды – *пропасть!* (Н. Носов). 2. Тебе нужно *приналечь* на арифметику, она у тебя с прошлого года *хромает* (Н. Носов), 3. Наконец-то ты, *грязнуля*, Мойдодару угодил (К. Чуковский).

5. Сгруппируйте данные ниже слова следующим образом: 1) книжные, высокие, торжественные слова; 2) разговорные, сниженные слова.

*Взывать, газетть, головомойка, грядущий, мольба, нагоняй, лоботряс, растянуться, соратник, чаять, нянчиться.*

6. Определите, в каком стиле речи будет уместным употребление того или иного синонима. Подумайте, какую оценку и какие эмоции выражают эти синонимы? Зависит ли характер оценки, от того, в каком стиле речи используются синонимы?

1) *Сообщать, возвещать, доводить до сведения, выкладывать.*

2) *Вкушать, есть, уплетать, трескать.*

3) *Глаза, зеньки, очи, глазки.*

4) *Книга, книжечка, фолиант, книжонка.*

5) *Письмо, послание, письмецо.*

6) *Зачинатель, инициатор, зачинщик.*

Со словами второго и третьего синонимического ряда составьте предложения.

7. К данным существительным подходящие прилагательные. Учитывайте, какую оценку выражает то и другое слово. При образовании словосочетаний

изменяйте формы слова.

1) *Старец, старичок, старикашка – горбатенький, согбенный, зловредный.*

2) *Очи, глаза, глазки – малюсенький, лучезарный, смеющийся.*

3) *Глас, голос, голосишко – жиденький, вещий, низкий.*

4) *Одежонка, одеяние – княжеский, плохонький.*

5) *Труд, работенка – пустяковый, самоотверженный.*

6) *Воин, вояка – жалкий, отважный.*

8. Проверьте по толковому словарю, как изменяется эмоционально-оценочная окраска слов в переносных значениях.

*Пень, осел, созвездие, море.*

Составьте предложения со словами *пень* и *море*, чтобы они использовались в переносном значении.

9. Данные выражения замените оценочными словами, запишите примеры парами. С некоторыми из них составьте предложения. Сравните, что является более выразительным: слово или словосочетание.

*Простоватый, простодушный человек - ...;*

*Плохой сочинитель стихов - ...;*

*Болтливый человек - ...;;*

*Безвольный человек - ...;*

*Человек, который любит кривляться - ...;*

*Человек, склонный к хвастовству - ...;*

*Неразговорчивый человек - ...*

Для закрепления полученных сведений о стилистически окрашенной лексике проводилась систематическая работа над такими словами и над их стилистическим использованием в различных сферах языка. Эта работа проводилась при изучении морфологии, при этом к упражнениям учебника давались дополнительные задания. Чтобы вы выработать у младших школьников умение находить в тексте эмоционально-экспрессивные слова, определять характер оценочного значения, выражаемого словом, определять книжный или разговор-

ный характер этих лов и использовать эмоционально-экспрессивные слова в своей речи, нами использовались следующие типы дополнительных заданий к упражнениям учебника:

- нахождение стилистически окрашенных слов в тексте;
- определение характера оценки, имеющейся в стилистически окрашенном слове (похвала, одобрение, осуждение, насмешка и т.п.);
- употребление слов в переносном, образном значении для выражения оценки, отношения;
- замена разговорных стилистически окрашенных слов синонимами книжного характера и наоборот;
- использование стилистически окрашенных слов в словосочетаниях, предложениях и устных высказываниях, составленных самими учащимися.

Приведем некоторые дополнительные задания к упражнениям учебника.

Упр. 3, урок 4. Назовите слова, которые выражают характеристику, оценку человека. Образец: *забияка, зазнайка, белоручка*. Что они передают: похвалу, одобрение, неодобрение, осуждение? Где чаще используются эти слова: в книжной речи или в обычном разговоре?

Упр.4. урок 10. Какие из данных существительных – *растяпа, обжора, плакса, непоседа* – выражают просто неодобрение, а какие – резкую оценку человека, презрение, неуважение?

Упр. 5, урок 16. Назовите разговорный синоним слова *неаккуратный*. Какой из них сильнее выражает отрицательную оценку, неодобрение?

Упр. 2, урок 21К разговорным словам *полахать, чудиться, ухать* подберите синонимы, которые чаще всего употребляются в разговорной речи. Какие из них наиболее выразительно передают действие?

Упр. 4, урок 22. Положительную или отрицательную оценку выражают прилагательные в сочетаниях: *каменное сердце, деревянное лицо, бархатной голос?* В прямом или переносном значении используется здесь прилагательное?

Упр. 3, урок 27. а) Назовите существительное, образованное от прилагательного *неряшливый*. Как мы относимся к человеку, называя его *неряхой*? б)

Употребите прилагательное *заячий* в прямом и в переносном значении. Образец: *заячьи уши, заячья душа*. Какие чувства вызывает у нас человек, у которого заячья душа, заячья натура?

Упр. 6, урок 28. К данным прилагательным подберите такие существительные, чтобы эти прилагательные выражали оценку, характеристику: *орлиный, деревянный, стеклянный*. В прямом или переносном значении вы употребили эти слова?

Упр. 3, урок 30. Употребляете ли вы в обычном разговоре слова *величие, отчизна, дивная*? В какой речи они употребительны?

Упр. 5, урок 31. Какую оценку выражают глаголы *попрошайничать* и *лентяйничать*?

В конце обучающего эксперимента мы решили проверить, выполнены ли те задачи, которые ставились в начале эксперимента. Для этого был проведен контрольный эксперимент.

Этапы проведения контрольного эксперимента:

1. Проведение письменной работы. На данном этапе были предложены задания, аналогичные тем, что давались в ходе констатирующего эксперимента, но с другим дидактическим языковым материалом, что продиктовано требованием стандартизации заданий контрольного и констатирующего этапа эксперимента.

Задание 1. Подчеркните слова, выражающие оценку предмета, животного, человека, действия, признака.

1. *Поблагодарил медведь за совет и поплелся домой* (С. Михалков). 2. *Долго ты будешь копаться?* 3. *Наступают горячие дни экзаменов.* 4. *У Тани колючий характер.*

Задание 2. Какую оценку (положительную или отрицательную) выражают эти слова?

*Лентяй, распрекрасный, сестричка, неумеха, воробышек, прехорошенький, грязнуля.*

Задание 3. К данным словам подберите синонимы, которые выражают

оценку действий или признаков.

Образец: *большой – громадный, колоссальный, чудовищный.*

*Высокий, говорить, хороший, умный.*

Задание 4. Составьте предложения с данными словами так, чтобы они выражали оценку предметов, животных, человека, действий.

*Добрый, пустослов, медвежий, теплый.*

2. Количественное и качественное описание результатов экспериментального обучения.

Как и на констатирующем этапе эксперимента, за каждый правильный ответ по заданию выставлялось по два балла; частично правильный ответ – один балл. Максимально возможное количество баллов, которые можно было набрать, правильно выполнив все задания, составляло 26 баллов. Задания выполнялись в классе.

Результаты контрольного тестирования в экспериментальном классе представлены в Таблице 2.2., где количество правильных ответов каждого испытуемого по тесту выражено в абсолютных значениях и процентах. Объем выборки - 11 человек. Максимальное количество баллов – 26.

ТАБЛИЦА 2.2.

Результаты контрольного тестирования  
в экспериментальном классе

Номер шифра учащегося	Количество баллов по тесту в абсолют. значениях	Количество правильных ответов по тесту в %
1	24	91,25%
2	12	45,6 %
3	9	34,2 %
4	20	76 %
5	12	45,6 %
6	8	30,4 %
7	18	68,4 %
8	12	45,6 %

9	10	38 %
10	24	91,25 %
11	9	34,2%
Среднее арифметическое	14,3	54,58 %

На контрольном этапе эксперимента высокий уровень продемонстрировали трое учащихся (27,5 %), средний уровень – 5 учащихся (45 %), низкий уровень – три ученика (27,5 %).

Результаты контрольного эксперимента показывают, что уровень владения младшими школьниками стилистически окрашенной лексикой повысился. Данные, полученные при анализе результатов итогового эксперимента, наглядно показывают, что учащиеся экспериментального класса сумели дать правильных ответов на 17 % больше, чем на констатирующем этапе.

В целях иллюстрации положительных результатов экспериментального обучения проанализируем выполнение каждого задания учащимися экспериментального класса.

Как и на констатирующем этапе, самым легким оказалось первое задание, выполнение которого практически не вызвало затруднений. 90% учащихся правильно подчеркнули слова, выражающие оценку предмета, животного, человека, действия, признака.

При выполнении второго задания, учащимся предлагалось определить, какую оценку (положительную или отрицательную) выражает слово. Большинство учеников справились с этим заданием без особого затруднения. Выполняя третье задание, учащиеся экспериментального класса допустили ошибки. Не все из подобранных учениками синонимов относятся к эмоционально-экспрессивной лексике, ряд слов вообще не являются синонимами (*высокий - высоко, говорить - сказать*). Самым трудным на данном этапе оказалось четвертое задание, в котором требовалось составить предложения со стилистически окрашенными словами. Однако при выполнении этого задания учащиеся

также показали более высокие результаты, чем на констатирующем этапе эксперимента. Около 50 % учеников смогли составить предложения, трое учащихся могли составить правильные и содержательные предложения со всеми словами, предложенными в задании.

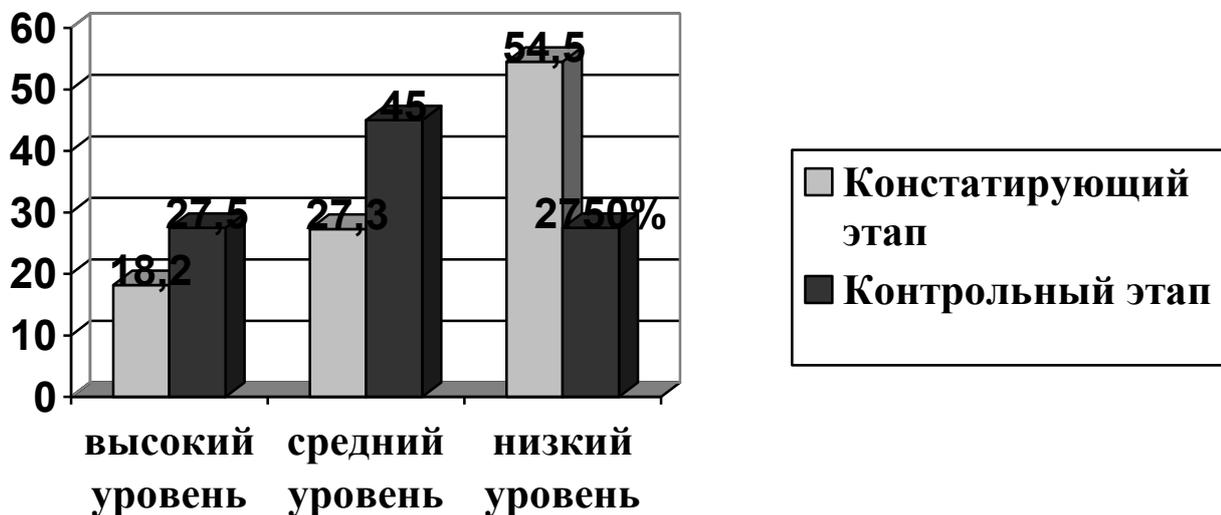
Таким образом, экспериментальная работа дала положительные результаты. Это наглядно демонстрирует сравнительная таблица 2.3.

ТАБЛИЦА 2.3.

**Сравнительная таблица результатов  
контрольного и констатирующего экспериментов**

Уровни	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	18,2%	27,5 %
Средний	27,3	45 %
Низкий	54,5 %	27,5

**Результаты контрольного и констатирующего  
экспериментов**



Таким образом, количественные и качественные результаты контрольного эксперимента иллюстрируют положительные итоги обучения, что в свою очередь доказывает гипотезу об эффективности предлагаемой системы упражнений, направленной на обогащение словаря младших школьников эмоционально-экспрессивной лексикой.

## Выводы по второй главе

1. Основы владения речью закладываются в начальной школе, где идет интенсивное обучение различным видам речевой деятельности. Совершенствование лексикона учащихся являются одним из основных звеньев многогранной и разнообразной по своим видам работы по развитию речи учащихся. В настоящее время уже накоплен определенный опыт работы по проблеме совершенствования лексикона школьников (на материале различных групп лексики русского языка). Учеными-методистами и учителями-практиками предлагаются различные способы и приемы работы над тематическими группами слов, которые способствуют обогащению словаря школьников, введению лексем определенной семантики в активный словарный запас обучаемых. Проблема обогащения словаря младших школьников рассматривается в работах М.Р. Львова, О.Н. Левушкиной, Г.В. Бобровской и многих других.

2. Экспериментально-методическая работа по проблеме исследования включала три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Констатирующий эксперимент преследовал следующие цели: количественно оценить общий уровень владения учащимися стилистически окрашенной лексикой русского языка; выявить типичные ошибки учащихся в употреблении слов, относящихся к стилистически окрашенной лексике. Констатирующий эксперимент включал два этапа: 1) проведение письменной работы; 2) количественное и качественное описание результатов экспериментального обучения. Для оценки результатов констатирующего эксперимента были разработаны уровни владения младшими школьниками стилистически окрашенной лексикой. На констатирующем этапе эксперимента никто из учеников не набрал максимального количества баллов. Высокий уровень был выявлен у двух учеников (18,2 %), средний уровень – у трех учащихся (27,3 %), и низкий уровень - у шести учеников (54,5 %).

3. Цель обучающего эксперимента – разработка системы упражнений, направленных на формирование лексикона учащихся (на материале стилистически окрашенной лексики), учитывая, что о системе упражнений по развитию речи

«можно говорить только в том случае, если каждая из проводимых работ выполняет свою роль в формировании определенного коммуникативного умения, если все упражнения целенаправленны, последующие опираются на предыдущие и поднимают детей на новый уровень овладения умением» (Т.А. Ладыженская). Применительно к проблеме исследования система упражнений предусматривает последовательное ознакомление младших школьников с лексическими средствами выражения оценки, эмоций в русском языке. Для этой цели на уроках русского языка была организована специальная работа, которая включала следующие этапы: работа с лексикой, в которой коннотативность выражается либо в лексическом значении самого слова, либо при помощи специальных словообразовательных средств; знакомство с эмоционально-экспрессивной функцией слов, коннотативность которых обусловлена наличием переносного значения.

4. Работа по формированию лексикона словаря младших школьников проводилась в двух направлениях. Во-первых, на специальных уроках, на которых учащимся сообщаются сведения о стилистически окрашенных словах и их роли в разных сферах применения языка. Во-вторых, на уроках изучения морфологии использовались специальные упражнения, направленные на обогащение словаря младших школьников стилистически окрашенной лексикой.

5. Результаты контрольного эксперимента показывают, что уровень владения младшими школьниками стилистически окрашенной лексикой повысился. Статистические данные, полученные при анализе результатов итогового эксперимента, наглядно показывают, что учащиеся экспериментального класса сумели дать правильных ответов на 17 % больше, чем на констатирующем этапе. Количественные и качественные результаты контрольного эксперимента иллюстрируют положительные итоги обучения, что в свою очередь доказывает гипотезу об эффективности предлагаемой системы упражнений, направленной на формирование лексикона младших школьников (на материале стилистически окрашенной лексики).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вопросы развития речи являются наиболее актуальными в современном обучении русскому языку. Одна из ведущих задач начальной школы – совершенствование лексикона учащихся, выработка практических навыков изложения мыслей в устной и письменной форме. Актуальность этой задачи диктуется жизнью: словарный запас учащихся начальной школы продолжает оставаться ограниченным, уровень развития навыков связной речи – низким. Исследователи речи младших школьников отмечают, что следствием несовершенства их словаря являются: частая повторяемость одних и тех же слов; неадекватность слова и понятия, неточность употребления слова в речи, неумение стилистически дифференцировать отбор лексики при конструировании текста, неумение использовать тропы и другие изобразительные средства языка (О.Н. Левушкина, М.Р. Львов, С.В. Плотникова и др.). Одна из причин – недостаточная разработка методики совершенствования лексикона младших школьников.

В лексическом составе русского языка содержится значительное количество слов, которые не только выполняют номинативную функцию, но и служат для выражения субъективного (положительного или отрицательного) отношения говорящего к тем или иным явлениям. Наличие в русском языке значительного количества слов с коннотативной семантикой, слов с эмоциональным, оценочным, экспрессивным компонентом в семантике требует, что в процессе обучения родному языку учащиеся освоили этот лексический пласт и научились использовать в своей речи такие слова и выражения. Анализ работ методистов, опыт учителей, наш собственный практический опыт свидетельствует о том, что школьники очень редко используют стилистически окрашенную лексику в своей речи, не умеют выразить свое собственное отношение к описываемому, свою оценку предмета, лица, действия, о которых они говорят. Между тем в методической литературе, действующих программах и учебных пособиях для начальной школы не уделяется должного внимания словарной работе, направленной на обогащение словаря младших школьников стилистически окрашенной лексикой.

Проведенный констатирующий эксперимент помог выявить типичные ошибки учащихся в употреблении слов, относящихся к стилистически маркированной лексике, а также описательно и статистически доказал необходимость организации специальной работы с такими словами на уроках русского языка в начальных классах. Анализ программ и учебных пособий для начальной школы, изучение и обобщение передового учительского опыта, результаты констатирующего эксперимента доказали целесообразность и необходимость специальной словарной работы по обогащению словаря младших школьников стилистически маркированной лексикой.

В процессе экспериментального исследования была разработана система упражнений, направленная на обогащение словаря учащихся стилистически маркированной лексикой и предусматривающая последовательное ознакомление младших школьников с лексическими средствами выражения оценки, эмоций в русском языке.

Словарная работа по проблеме исследования включала следующие этапы: работа с лексикой, в которой коннотативность выражается либо в лексическом значении самого слова, либо при помощи специальных словообразовательных средств; знакомство с эмоционально-экспрессивной функцией слов, коннотативность которых обусловлена наличием переносного значения.

В ходе формирующего эксперимента словарная работа по обогащению словаря младших школьников проводилась в двух направлениях. Во-первых, на специальных уроках, на которых учащимся сообщаются сведения об эмоционально-экспрессивных словах и их роли в разных сферах применения языка. Во-вторых, на уроках изучения морфологии использовались специальные упражнения, направленные на обогащение словаря младших школьников эмоционально-экспрессивной лексикой.

В процессе экспериментальной работы нашла подтверждение гипотеза о том, что работа по обогащению словаря младших школьников эмоционально-экспрессивной лексикой будет проходить эффективно, если: словарная работа будет проводиться систематически; словарная работа будет осуществляться

современными методами и приемами, способствующими речевому развитию младших школьников; обучение использованию эмоционально-экспрессивной лексики будет проходить на основе специально разработанных упражнений, проводимых в определенной последовательности. Проведенная экспериментальная работа не только подтвердила мнение ведущих методистов о необходимости начинать работу со стилистически окрашенной лексикой в начальных классах. Цели и задачи, заявленные во введении, были выполнены.

### Библиографический список

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л.И. Айдарова. – М.: Педагогика. – 132 с.
2. Архипова Е.В. Обогащение речи учащихся именами существительными нравственной тематики / Е.В. Архипова // Русский язык в школе. – 1991. - № 1. – С. 44-47.
3. Архипова Е.В. Проблемы речевого развития младших школьников: учебное пособие / Е.В. Архипова. - М.: Владос, 1998. – 37 с.
4. Архипова Е.В. Работа над значением слова в начальной школе / Е.В. Архипова. - Рязань: РГПУ, 1996. – 170 с.
5. Архипова Е.В. Теория принципов речевого развития учащихся и обучение культуре речи / Е.В. Архипова // Русская словесность. – 2004 - № 4. – С. 50-55.
6. Баранов М.Т. Методика изучения лексики и фразеологии в средней школе: пособие для учителей / М.Т. Баранов. - М.: Просвещение, 1984. – 145 с.
7. Баранов М.Т. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в 4-8 классах / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 1985. – 134 с.
8. Бардакова В.В. Ономастический компонент лексикона младшего школьника / В.В. Бардакова // Начальное языковое образование в современном обществе: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2008. - С. 85-89.
9. Баринова Е.А. Основы методики развития связной речи / Е.А. Баринова. - М.: Просвещение, 1971. – 432 с.
10. Бобровская Г.В. Обогащение словаря младших школьников / Г.В. Бобровская // Начальная школа. – 2002. - № 6. – С. 76-79.
11. Бубнова И.А. Формирование нравственных понятий у младших школьников в процессе обучения устной и письменной речи / И.А. Бубнова // Формирование гражданского сознания современного учителя: материалы Герценовских чтений. - СПб., 2005. – С. 105-114.
12. Бутузова И.Д. Лексическая работа на уроках русского языка и чтения / И.Д.

Бутузова // Начальная школа. - 1992. - № 1. – С.14-19.

13.Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский / Избранные психологические исследования. - М.: Просвещение, 1966. – С. 56- 71.

14.Выготский Л.С.Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т.-Т.2.-М., 1982.-М., 1982.-504 с.

15.Горецкий В.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / В.Г., Горецкий, М.Р.Львов, Н.Н. Светловская. – М., 2000. - 464с.

16.Грушников П.А. Принципы и содержание словарной работы в начальных классах // П.А. Грушников / Работа над словом на уроках русского языка в начальных классах. Сборник статей. Сост. П.А. Грушников. - М., 1973.

17.Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания: учебное пособие / П.Н. Денисов. – М.: Наука, 1980. – 211 с.

18.Дудко Е.С. Агнонимическая лексика советской эпохи в лексиконе школьника / Е.С. Дудко // Начальное языковое образование в современном обществе: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2008. – С. 89-93.

19.Измайлова Р.Г. Обогащение речи младших школьников синонимами / Р.Г. Измайлова // Начальная школа. – 1995. - № 10. – С. 11-16.

20.Ипполитова Н.А. Развитие речи школьников в процессе обучения чтению/ Н.А. Ипполитова // Русский язык в школе. – 1997. - № 1. – С. 11-19.

21.Исакова А.И. Методика работы над значением слова на основе его семантических связей / А.И. Исакова. - М.: Логос, 1992. – 207 с.

22.Ладыженская Т.А. Особенности развития связной речи детей младшего школьного возраста / Т.А. Ладыженская, Т.И. Тамбовкина // Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста: сборник научных трудов. – М.: Наука, 1991. – С. 4-23.

23.Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Дрофа, 1998. – 154 с.

24.Ладыженская Т.А. Система упражнений по развитию речи / Т.А. Ладыженская // Совершенствование методов обучения русскому языку: Сборник статей.

- М.: Просвещение, 1981. – С. 43-47.
25. Левушкина О.Н. Словарная работа в начальных классах: пособие для учителя / О.Н. Левушкина. – М.: Владос, 2002. – 96 с.
26. Леонович Е.Н. Предмет русского языка и задачи развития речи / Е.Н. Леонович // Начальная школа. – 2000. - № 4. – С. 97-104.
27. Лихачев С.В. Сивка-бурка, вещей каурка... Материал для обогащения словарного запаса младших школьников / С.В. Лихачев // Начальная школа. – 2005. - № 2. – С. 56-59.
28. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления. Проблемы семантики / Н.А. Лукьянова. – Новосибирск, 1986. – 211 с.
29. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя / М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
30. Львов М.Р. Основы теории речи: учебное пособие / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.
31. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
32. Львов М.Р. Теория развития речи / М.Р. Львов. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 211 с.
33. Ляпина Л.Н. Основные условия успешного обогащения словарного запаса школьников / Л.Н. Ляпина // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе: сборник научных трудов. Выпуск 4. – Воронеж: Научная книга, 2008. - С. 258-266.
34. Мызина В.А. Пути обогащения словаря учащихся при обучении русскому языку: пособие для учителя / В.А. Мызина. – Таллин, 1972. – 142 с.
35. Никулина Л.И. Нетрадиционные приемы развития устной речи / Л.И. Никулина // Начальная школа. – 1994. - № 8. – С. 57-58.
36. Новикова Ю.В. Обогащение словаря учащихся в период обучения грамоте / Ю.В. Новикова // Развитие речи младших школьников: межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ, 1983. – С. 20-30.
37. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педаго-

- гических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос; под ред. Е.А. Быстровой. - М.: Наука, 2004. – 240 с.
38. Овчинникова И.Г. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) / И.Г. Овчинникова, Н.И. Береснева, Л.А. Дубровская, Е.Б. Пенягина. – Пермь: ПГУ, 2000. – 123 с.
39. Окулова Г.В. Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе: методическое пособие для учителей начальных классов / Г.В. Окулова. – Оса: Росстани, 1992. – 40 с.
40. Пахнова Т.М. Работа с текстом при изучении и повторении лексики / Т.М. Пахнова // Русский язык в школе. – 1993. - № 6. – С. – 32-39.
41. Плотникова С.В. Глаголы движения в лексиконе младшего школьника / С.В. Плотникова // Начальное языковое образование в современном обществе: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2008. – С. 101-107.
42. Плотникова С.В. Лексикон младшего школьника и его развитие на уроках русского языка / С.В. Плотникова // Начальная школа. – 2007. - № 10. - С. 92 -97.
43. Плотникова Ю.П. Изучение эмоционально-экспрессивной лексики в V классе / Ю.П. Плотникова // Русский язык в школе. – 1984. - № 4. – С. 33-36.
44. Попова З.Д. Лексическая система языка: учебное пособие / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: ВГУ, 1984. - 98 с.
45. Портнягина М.А. Воспитывающее воздействие глаголов эмоционального состояния и отношения / Портнягина М.А. // Начальная школа. – 1990. - № 1. – С. 13-16.
46. Приступа Г.Н. Развитие речи учащихся / Г.Н. Приступа. – М.: Высшая школа, 1985. – 64 с.
47. Приступа Г.Н. Современный урок: пособие для студентов пед. ин-ов. – Рязань: РГПИ, 1989. - 112 с.
48. Приступа Г.Н. Теория и практика урока русского языка: пособие для студентов педвузов и университетов / Г.Н. Приступа // Ч. 1: Принципы и методы обучения. – Рязань: РГПУ, 1993. – 80 с.

49. Приступа Г.Н. Теория и практика урока русского языка: пособие для студентов педвузов и университетов / Г.Н. Приступа // Ч. 2: Типы уроков. – Рязань: РГПУ, 1993. – 96 с.
50. Приступа Г.Н. Теория и практика урока русского языка: пособие для студентов педвузов и университетов / Г.Н. Приступа // Развитие речи учащихся. Ч.3. – Рязань: РГПУ, 1993. – 184 с.
51. Программа четырехлетней начальной школы («Начальная школа XXI века») / Под ред. проф. Н.Ф.Виноградовой. – М.: Вентана Граф, 2017. – 78 с.
52. Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа / Сост. Л.А. Вохмянина. – М.: Дрофа, 2011. 320 с.
53. Розенталь Д.Э. Современный русский язык: учебное пособие для вузов / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова – М.: Рольф, Айрисс-пресс, 2009. – 448 с.
54. Романова В.Ю. Преимущество и перспективность изучения лексики в начальной и средней школе / В.Ю. Романова. - М.: МГПУ, 1997. – 199 с.
55. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учебное пособие / Под ред. М.С. Соловейчик. - М., 1997.- 383 с.
56. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.
57. Русский язык: учебник для учащихся 2 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.]. – М.: Вентана-Графф, 2017. - 160 с.
58. Русский язык: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.]. - В 2 ч. – Ч.1. – М.: Вентана-Графф, 2017. - 160 с.
59. Русский язык: Учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.]. - В 2 ч. – Ч.2. – М.: Вентана-Графф, 2017. - 160 с.
60. Сдобнова А.Л. Ассоциативный словарь как источник знаний о лексиконе школьников // А.Л. Сдобнова // Начальная школа. – 2009. - № 8. – С. 47-52.
61. Синицын В.А. Современные подходы к развитию речи младших школьников / В.А. Синицын // Начальная школа. - 2003. - № 2. – С. 71-75.
62. Скороход Л.К. Словарная работа на уроках русского языка: книга для учителя

ля / Л.К. Скороход. – М.: Просвещение, 1990. – 134 с.

63. Современный русский язык: теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. – Ч. 1; Под. ред. Е.И. Дибровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 544 с.

64. Современный русский язык: теория. Анализ языковых единиц: учебник: В 2 ч. – Ч. 2: Морфология. Синтаксис / В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, Л.Д. Чеснокова и др.; Под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Академия, 2001. - 704 с.

65. Современный русский язык: учебник для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология» / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин и др.; Под ред. П.А. Леканта. – 2-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2017. – 560 с.

66. Современный русский язык: учебник: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология, Синтаксис. – 2-е изд. / Л.А. Новиков, Л.Г. Зубкова, В.В. Иванов и др.; Под общ. ред. Л.А. Новикова. - Спб.: Флинта, 2016. – 864 с.

67. Соловейчик М.С. Воспитание внимания к слову / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1994. - № 10. – С. 21-24.

68. Сулименко Н.Е. Современный русский язык. Слово в курсе лексикологии: учебное пособие / Н.Е. Сулименко. – М.: Наука: Флинта, 2008.- 352 с.

69. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Л.П. Федоренко. - М.: Просвещение, 1984. -160 с.

70. Федоренко Л.П. Совершенствование речи учащихся: принцип оценки выразительности речи / Л.П. Федоренко // Русский язык в школе. - 1980, № 6. - С. 40-46.

71. Федотова Ю.Г. Методика обогащения лексического состава речи учащихся: пособие к спецкурсу / Ю.Г. Федотова. – М.: Редакционно-издательский центр МГОПУ, 1999. – 25 с.

72. Цоллер В.Н. Экспрессивная лексика: семантика и прагматика / В.Н. Цоллер // Филологические науки. – 1995. - № 6. – С. 23-27.

73. Щербакова Н.Т. Лексико-семантические группы русской экспрессивной лексики и фразеологии русского языка / Н.Т. Щербакова // Контрастивные исследования лексики и фразеологии русского языка: Сб. статей. – Воронеж: ВГУ. – С. 54-62.